١

نظام التعليم في إسرائيل في ضوء التعليم القائم على نظام الأبارتهايد في جنوب أفريقيا

أيمن ك. اغبارية

(aagbaria@edu.haifa.ac.il)، كلية التربية، جامعة حيفا

مقدمة

تتمثل إحدى الخصائص البارزة التي تَسِم السياسة الإسرائيلية الراهنة في تزايد قوة اليمين المتطرف وتعاظُم تأثيره (Mustafa & Ghanem, 2010). وعلى وجه العموم، لا تعمل الأجندة السياسية لليمين المتطرف على إخضاع الديموقراطية وإتباعها للطابع اليهودي للدولة فحسب، بل لحركة الاستيطان الصهيوني التي تكمن مصلحتها الأيديولوجية والسياسية في تعزيز العمل على تهويد فلسطين التاريخية وتوسيع نطاق الإجراءات التي تستهدف استعمار الضفة الغربية والقدس الشرقية أيضًا.

ويشير أوري رام (Ram, 2000) إلى أن اجندة التيار القومي الاستعماري، النيو-صهيوني، لغالبية الأحزاب اليمينية المتطرفة، بمن فيها أقطاب رئيسية في حزب الليكود، ممن تتشارك في الاعتقاد بأن «أرض إسرائيل التوراتية» تشكل الغاية السامية (بل هي الغاية الإلهية بالنسبة إلى البعض منهم)، تتفوق هذه الأجندة في أهميتها على المبادئ الديموقراطية التي تقوم عليها دولة إسرائيل بالنسبة إلى الشعب اليهودي، الذي يُنظر إليه باعتباره مجتمعًا فريدًا من الناحيتين

الروحية والإثنية. ويجد هذا المجتمع مصدر إلهامه في الثيولوجيا القومية-الدينية التي يعتنقها اليهود في إسرائيل والتي تشدد على قداسة دولة إسرائيل وترى أن الحركة القومية اليهودية كانت بمثابة وسيط إلهي وخطوة على الدرب الذي خطه الرب نحو الخلاص، وذلك حسبما يرد في مؤلفات الحاخام أبراهام يتسحاك هاكوهين كوك، وهو أول حاخام أكبر أشكنازي عُين في عهد الانتداب البريطاني في فلسطين ومؤسس مدرسة «مركاز هراف كوك» الدينية اليهودية في القدس، وابنه الحاخام تسفي يهودا كوك. ويؤمن أتباع هذه الثيولوجيا المسيانية الخلاصية بأن الخلاص التام لن يتحقق إلا بعد أن يأتي جميع أبناء شعب إسرائيل ويعيشوا في أرض إسرائيل في ظل السيادة اليهودية الحصرية، ويؤمنوا بوصايا الهالاخاه التقليدية التي تنص على غزو الأرض والسكن فيها (للاستزادة حول الوسط القومي-الديني في إسرائيل والثيولوجيا السياسية التي يعتنقها، انظر Gross, 2011; Herman et al., 2014; Hotam, 2013; Ohana, 2009).

ومع هذه الثيولوجيا السياسية، باتت قوى اليمين المتطرف في إسرائيل، والتي كانت على الهامش قبل عشرين عامًا فقط، تشكل جزءًا أصيلًا ولا يتجزأ من إجماع إسرائيلي جديد، يُعاد تعريفه على أرض الواقع على نحو يعيد رسم «حدود المواطنة في إسرائيل بطريقة تتيح المواطنة ذات المعنى للمواطنين اليهود دون غيرهم» (Rouhana & Sultany, 2003, p. 19). وقد واصلت هذه القوى مساعيها التي ترمي إلى تعظيم روح الجماعة القومية-الإثنية وتضخيمها وتوطيد عرى الشخصية اليهودية التي تكتسيها الدولة. ووجدت هذه المساعي موطئ قدم لها في المؤسسات الحكومية والسلطات الرسمية، بما فيها الجيش وجهاز التعليم. فعلى سبيل المثال، أعد الجيش الإسرائيلي في العام ٢٠٠٤ خطة استراتيجية، عنوانها «يبعود يحود» (الرسالة والتفرد)، من أجل بناء الهوية الصهيونية-اليهودية وغرسها في نفوس جنوده (للاستزادة حول نشر القيم الدينية في أوساط الجيش والمجتمع في إسرائيل، انظر Gal, 2013)، مع تطعيم التدريب الذي يخضعون له بجرعات زائدة من العناصر الدينية في الوقت نفسه. ويرى ياغيل ليفي، الذي يدرس العلاقة القائمة بين الجيش والمجتمع والسياسة، في سياق ترسيخ العناصر

الدينية في الجيش وتعزيزها، أن «هرم القيادة (في الجيش الإسرائيلي) ينظر إلى الجندي المتدين باعتباره الجندي المثالي» (Ben-Simhon, 2014).

وفيما يتصل بنظام التعليم، فعلى الرغم من أن منهاج التربية المدنية بات مع مرور الزمن يبدي قدرًا أكبر من مراعاة لغة حقوق الإنسان والحريات الشخصية (Ichilov, Salomon & Inbar, 2005)، يبدو أن المساعي المتواصلة التي ترمي إلى نشر الأيديولوجيا القومية-الإثنية الفوقية وذات النزعة الخصوصية في نظام التعليم الإسرائيلي والفصل التام بين اليهود والفلسطينيين في المدارس قد تسببت في تقويض المشاعر الليبرالية والديموقراطية في أوساط الشباب اليهود (Gordon, 2012)، وللاستزادة حول الطريقة التي يوجَّه فيها التعليم في إسرائيل لخدمة المشروع الصهيوني، انظر (Al-Haj, 1995; Dror, 2008). وللتدليل على مدى انتشار فكرة التفوق اليهودي وشيوعها، يكفي أن نشير إلى المسح الذي أجراه المعهد الإسرائيلي للديمقراطية، والذي يبين مثلًا أن «ما يقرب من نصف المستطلعة آراؤهم من اليهود يتفقون مع المقولة التي ترى أن اليهود ينبغي أن يتمتعوا بحقوق تفوق تلك التي يحظى غير اليهود بها» (Herman et al., 2013, p. 106).

وعلى مستوى المدارس، يُترجم التفوق اليهودي إلى خطاب مستشرٍ ينضح بالكراهية. وفي هذا السياق، يؤكد أور كاشتي (Kashti, 2014a)، وهو صحفي استقصائي متخصص في شؤون التعليم في جريدة «هآرتس»، على أن «الفتية الذين يهتفون 'الموت للعرب' يثبتون المَواطن التي نجح نظام التعليم فيها على نحو يفوق المواضع التي قصّر وفشل فيها». فمن وجهة نظر كاشتي، يتماشى نظام التعليم في إسرائيل مع استبطان نظرة عامة تتسم بالعدوانية تجاه العرب وتوطينها فيه. وتنعكس هذه النظرة العامة في كتاب عيدان يارون ويورام هارباز «لقطات من حياة مدرسة ثانوية» (٢٠١٥) (Idan Yaron and Yoram Harpaz, (Snapshots from the Life of a Secondary School (2015)، الذي يدرس أوجه التفاعل والمحادثات والحياة الروتينية في مدرسة ثانوية نمطية وعلمانية عمرها ست سنوات من زاوية أنثروبولوجية، ويستعرض هذا الكتاب مقتطفات لافتة تثبت الفرضية التي تقول بوجوب اعتبار العنصرية محصلة طبيعية لنظام التعليم الإسرائيلي، دون اعتبارها حصيلة غير مرغوبة (انظر مقتطفات

تنطوي على نماذج لهذه الحالة في Idan, 2013). فعلى سبيل المثال، تقول طالبة من الصف العاشر بمدرسة تقع في وسط البلاد في درس من دروس التوراة:

> بالنسبة إلي، شخصيًا، العرب هم شيء لا أستطيع أن أنظر إليه ولا أستطيع أن أتحمله ... أنا عنصرية إلى حد بعيد. وأنا أنحدر من أسرة عنصرية. ولو سنحت لي الفرصة في الجيش لأطلق النار على أحدهم، فلن أتردد في ذلك. وأنا مستعدة لقتل شخص ما بيديّ هاتين، على أن يكون هذا الشخص عربيًا. لقد تعلمت في مسيرتي التعليمية أن ... تعليمهم يصنع منهم إرهابيين، وأنهم لا ينعمون بالإيمان. أنا أعيش في منطقة يقطنها العرب، وأرى في كل صباح هؤلاء الإسماعيليين، الذين يمرون بجانب محطة [الحافلة] وهم يصفرون. أتمنى الموت لهم. (مترجم في Kashti, 2014b).

وحسبما يراه كاشتي (Kashti, 2014b)، فإن ما يبعث القلق في النفس من كتاب يارون وهارباز يكمن في العادية والطبيعية، التي بات فيها نظام التعليم يستوعب ويتشرب الكراهية وحالة العداوة العنصرية تجاه العرب باعتبارهما أمرين مشروعين ومقبولين في أوساط تلامذة المدارس. والأهم من ذلك أنه يجري ربط العنصرية بحميّة دينية والتزام سام برفض القيم الليبرالية والممارسات الديموقراطية. ويبدو أن الجذور التي يضرب فيها هذا التشبث العنصري بالتفوق اليهودي في نظام التعليم الإسرائيلي متأصلة ومتشابكة وتستدعي المزيد من الدراسة والتمحيص. وفي ضوء ما تقدم، تركز هذه الورقة على نظام التعليم في إسرائيل، وهي لا تتطرق في فحواها إلى أنظمة التعليم التي يعتمدها الفلسطينيون والمستوطنون في الأرض المحتلة. فغني عن القول إن نظام الأبارتهايد الذي يحصر الفلسطينيين ومشاريع التنمية التي يحتاجون إليها في مناطق محددة ومحصورة في الأرض الفلسطينية المحتلة (التي ما تفتأ تتقلص بفعل الممارسات الاستعمارية التي لا يهدأ لها أوار) يتجلى على نحو أبلغ، مع أنه يستدعي إجراء المزيد من الأبحاث حوله، وخاصة فيما يتصل بنظام التعليم الذي يطبقه المستوطنون والذي يتسم بتشعبه وتعدد أوجهه. وعلى وجه التحديد، فنحن لا نعرف سوى النزر اليسير عن بنية نظام التعليم السائد بين المستوطنين وكيفية تمويله وطبيعة محتواه وأصول التدريس (البيداغوجيا) المطبقة فيه، ناهيك عن الطريقة التي يجري فيها تأطير ذلك المحتوى والبيداغوجيا والتعبير عنهما في هذا النظام.

تسعى هذه الورقة، وعلى وجه الخصوص، إلى التركيز على ثلاثة أسس أيديولوجية تستند عنصرية هذا النظام التعليمي إليها، ولا سيما في الحالات التي تتصل بتعليم الفلسطينيين العرب في إسرائيل (مناطق ١٩٤٨). وهذه الأسس الأيديولوجية الثلاث هي: (أ) الفصل بين الفلسطينيين واليهود في إسرائيل وعزلهم عن أي تواصل ذي معزى فيما بينهم، (ب) وترسيخ تفوق الهوية اليهودية من خلال تكريس روح الجماعة والروايات الإثنية-الدينية المُحكمة، (ج) والعمل الدؤوب على تشكيل نظام التعليم المخصص للفلسطينيين وإخراجه في صورة نظام موحد لا سياق له ويخلو من الأيديولوجيا والسياسة (التي يُنظر إليها على أنها ليست مهمة لغايات المواطنة الصالحة).

وقد تناولنا في مؤلفات أخرى (Agbaria, forthcoming; Pinson & Agbaria, 2015; Agbaria & Mahajnah, 2009) وبإسهاب الطريقة المعتمدة في تحويل السياسات والممارسات النيوليبرالية، من قبيل المنافسة، والاختيار، وتقسيم التلاميذ إلى مجموعات، وتصنيفهم حسب قدراتهم، وتحديد المقاييس المعيارية والاختبارات، إلى تدابير مهنية وآليات محايدة تستهدف الارتقاء بنظام التعليم وتحسينه، وكيف تخفي هذه التدابير والآليات في واقع الحال الأبعاد الأخلاقية والسياسية والاجتماعية التي ينطوي التعليم عليها. فتحت شعار الكفاءة والعملانية، تعمل السياسات والممارسات النيوليبرالية على إنتاج خطاب جديد يقوم على الهيمنة التي تتدفق بكل حرية من سياسة المساواة في الفرص، ودلالات الاختلاف الثقافي وأخلاقيات المساواة. ونحن نفترض أنه بات من الممكن الآن، وفي ظل هذا الخطاب، إحكام السيطرة على نظام التعليم العربي من داخله على نحو أيسر وأسهل من ذي قبل، حيث أنه يتيح لائتلافات جديدة من الأطراف الفلسطينية المحلية والقوى التابعة للسلطات الرسمية الإسرائيلية أن تعمل معًا للإمساك بزمام نظام التعليم الذي يستهدف العرب تحت شعار «المهنية» و«التقدم».

وبناءً على ما تقدم، لا تركز هذه الورقة إلا على الفصل العنصري والمستجدات التي طرأت على المناهج مؤخرًا والتي تركز تركيزًا منقطع النظير على القومية الإثنية-الدينية التي تَسِم الهوية اليهودية، والمحاور الدينية التي تؤلفها وتشكلها. وبذلك، يرد ما يتبقى من هذه

الورقة ضمن فصلين وخاتمة تستعرض الأفكار المستقاة منها. يستعرض الفصل الأول من الورقة أفكارًا يستلهمها الكاتب من واقع تجربة نظام الأبارتهايد في جنوب أفريقيا، حيث يركز فيه على الأدوار التي اضطلع بها الفصل العنصري والدين في إقامة نظام تسويغي يشرعن التفوق العرقي باسم ما زُعم أنه رسالة نشر الحضارة. ونعرج في الفصل الثاني على الطريقة التي يشكل فيها الفصل العنصري والقومية الإثنية-الدينية واقعًا يشبه واقع الأبارتهايد في إسرائيل / فلسطين. ونستعرض بعض الأفكار الختامية في نهاية هذه المقالة.

أنظمة التعليم العنصرية القائمة على الفصل العنصري: أفكار مستلهمة من حقبة نظام الأبارتهايد في جنوب أفريقيا

تتمحور جميع أشكال العنصرية حول الأنظمة التسويغية التي تغذيها الأنظمة الاجتماعية-السياسية والتعليمية وتستوعبها وتحتضنها. وتصنع هذه الأنظمة وتضخم الاختلافات الإثنية والثقافية، التي تنبع من اللغة والعادات وصلات القرابة بين الجماعات باعتبارها اختلافات فطرية ودائمة. وبذلك، تنتج الأنظمة المذكورة وتنشر الروايات الجماعية التي تصور هيمنة جماعة على أخرى كما لو كانت حتمية، بل مستحقة من ناحية أخلاقية. ويجري إلغاء الاختلافات الإثنية والثقافية في هذه الروايات باسم جماعة متخيَّلة على أساس اللون أو الأصل، كما هو الحال في تفوق العرق الأبيض والجنس الآري (Fredrickson, 2009). كما يستحضر النظر إلى هذه الجماعة باعتبارها جماعة متفوقة ومقدسة، نقاء الجماعة نفسها وبقاءها، ورسالتها التاريخية في بعض الأحيان، بغية إيجاد الأسباب التي تسوغ المواقف والأعمال العدوانية التي تتبناها تجاه جماعات إثنية بعينها. فقد استحضرت ألمانيا النازية النظريات العنصرية من أجل تسويغ أعمال الإبادة الجماعية التي استهدفت يهود أوروبا، مثلما فعلت ذلك الجماعات التي تعتقد بتفوق العرق الأبيض في الجنوب الأميركي، حيث سوغت الضرورة التي استدعت اعتماد قوانين جيم كرو (Jim Crow laws) وإنفاذها من أجل الإبقاء على الفصل بين البيض والسود ومنع المساواة بينهم (المصدر السابق).

وفي حالة الجنوب الأميركي، كان النظام الذي اعتمد تسويغ استعباد الأفارقة يستند إلى نظرة تراتبية هرمية للبشر، حيث كان البيض بموجب هذه النظرة يتفوقون على هؤلاء الأفارقة. وفي هذا الخصوص، كان التوجه الذي يؤيد العبودية يجد ما يسوغ له وجهة نظره، من جملة أمور، في توظيف الكتاب المقدس، بما فيه الفقرات الشهيرة (المستقاة من سفر التكوين، الإصحاح التاسع، الآيات ١٨-٢٧)، حيث ألقى نوح لعنته على حام (الذي يُعتقد بأنه كان أسود البشرة) وحكم عليه بأن يكون عبدًا ليافث (الذي يُعتقد بأنه كان ذا بشرة بيضاء) (Illouz, 2014). وتضفي رواية الكتاب المقدس هذه هالة من القداسة والحتمية على العبودية (المصدر السابق). وقد عكست الأيديولوجيا العنصرية التي سادت في ألمانيا النازية، في أقسى حالاتها تطرفًا، استشراء أدوات التكنولوجيا الحديثة التي تتطفل على حياة الأفراد وتتدخل فيها في أوروبا الحديثة، حيث اشتملت على فرض الرقابة على هؤلاء الأفراد وسجنهم وإبادتهم. ويفترض زيغمونت باومان (Bauman, 2000) أن ظهور الحداثة كان يتناسب مع إضفاء صفة شرعية على هذه الأدوات التكنولوجية وتسويغ قبولها. فمن وجهة نظره، فإن ما جعل تنفيذ خطة الإبادة النازية ممكنًا كان يكمن في توليد أشكال جديدة من العنف العنصري، وهي أشكال لم تتميز بنطاقها بقدر ما تميزت بانتباهها للتفاصيل وسعيها إلى بلوغ درجة الكمال.

ويشكل نظام الأبارتهايد في جنوب أفريقيا أحد الشواهد الجلية على الأنظمة العنصرية، حيث قام هذا النظام في العام ١٩٤٨ بعدما جرى سنه وتقنينه بصورة رسمية. وقد أحيى نظام الأبارتهايد القوانين العنصرية والتمييزية، بما فيها قانون تسجيل السكان الذي سجل جميع أفراد السكان حسب الجماعات العرقية التي ينحدرون منها، وقانون المرافق المختلطة الذي قنن الفصل العنصري في المرافق العامة، وقانون المناطق الجماعية الذي نص على عزل الضواحي، وقانون الإخلال بالآداب العامة الذي حرم الزواج بين البيض والسود، وإنشاء ما عُرف بالبانتوستانات أو مَواطن السكان الأصلانيين، التي جرى فيها حصر نسبة كبيرة من السكان السود وعزلهم فيها. ومع ذلك، فقد سبق قيام نظام الأبارتهايد سن قوانين الأراضي في العامين ١٩١٣ و١٩٣٦، حيث حصرت هذه القوانين مساحات الأراضي التي كانت

متاحة للمزارعين السود وقلصتها إلى ما نسبته ١٣٪ (للاستزادة حول هذا الموضوع، انظر Ashcroft, Griffiths, & Tiffin, 2013, p. 14-15).

وقد عمل نظام الأبارتهاد، وهي كلمة تعني 'الفصل' في اللغة الأفريقانية، على تشكيل تراتبية هرمية عنصرية كان يحق للبيض بموجبها التمتع بمواطنة من الدرجة الأولى. وفي المقابل، شكل «الملونون» و«الهنود» مواطنين من الدرجة الثانية والأفارقة الأصلانيون مواطنين من الدرجة الثالثة حسب هذا النظام. وبناءً على هذا التصنيف، نصت قوانين الأبارتهايد على منع جميع حالات الزواج والعلاقات الجنسية بين «الجماعات السكانية» المختلفة، وإقامة مناطق سكنية ومرافق عامة منفصلة للجماعات العرقية المختلفة في جميع مؤسسات المجتمع، بما فيها المدارس (Price & Rosberg, 1980).

وبالنظر إلى أن الرأي العام العالمي في أعقاب المحرقة (الهولوكوست) بات يرفض الأيديولوجيات التي تنادي بـ«النقاء العرقي»، سعى النظام الذي يسوغ اعتماد الأبارتهايد إلى تفادي الدعوة المباشرة إلى العنصرية البيولوجية. وعوضًا عن ذلك، أقام هذا النظام حجته بشأن «الفصل في تنمية الجماعات السكانية» المختلفة على أساس الاختلافات الثقافية، دون الاختلافات المادية، بصورة رئيسية (Fredrickson, 2009). كما حاول هذا النظام التسويغي أن يكيف نفسه مع عصر تفكيك الاستعمار من خلال منح استقلال يشوبه الغموض والالتباس للمحميات العنصرية المخصصة للسود وتقديمها لهم تحت مسمى «الأوطان»، والتي خرج منها الأفارقة الأصلانيون بصفتهم مهاجرين لكي يعملوا لفترات محدودة في المناجم والمصانع التي كانت تمتد على تسعة أعشار مساحة البلاد وتملكها أقلية بيضاء شكلت ما يقل عن سدس إجمالي السكان (المصدر السابق).

وفي حقل التعليم، كان التعليم العام الذي يقوم على أساس التفرقة العنصرية قد ظهر قبل ظهور نظام الأبارتهايد في جنوب أفريقيا. ويعود التعليم العام في تاريخه إلى العام ١٩٠٥، حيث جرى تقديمه للبيض بصورة تدريجية في هذا البلد (Chisholm, 2012). ويركز فوييسيل مسيلا (Msila, 2007)، في سياق تعليقه على التعليم التبشيري في جنوب أفريقيا، على الطابع الاستعماري للتعليم فيها، حيث يذكّرنا بأن البريطانيين أسسوا في هذا البلد نظامًا تعليميًا كان

مصممًا، مثله مثل النظام الذي كان قائمًا في المستعمرات البريطانية في بقاع أخرى من أفريقيا، كوسيلة تتيح لهم فرض الهيمنة الاجتماعية على السكان السود الأصلانيين، ونشر لغتهم وتقاليدهم. وفي هذا الخصوص، كان التعليم التبشيري «موجهًا لتأمين خضوع الأفريقيين وإذعانهم وترويضهم عن طريق توظيف الفلسفة المسيحية» (Msila, 2007, p.148). وتظهر أهداف هذا النوع من أنواع التعليم بجلاء في تصريح صدر على لسان السير جورج غراي (Sir George Grey)، حاكم مقاطعة الكاب، في العام ١٨٥٥:

> لو تركنا السكان الأصلانيين الموجودين خارج حدودنا على ما هم عليه من البربرية والجهل، فسوف يظلون عرقًا من اللصوص الذين يثيرون المشاكل. ينبغي لنا أن نحاول أن نجعلهم جزءًا من أنفسنا، بحيث يتقاسمون معنا ديننا ومصالحنا، ويشكلون خدمًا يعودون علينا بالفائدة، ويستهلكون بضائعنا ويسهمون في رفد إيراداتنا. ولذلك، فأنا أقترح أن نبذل جهودًا حثيثة ترمي إلى تربية السكان الأصلانيين في كنف المسيحية والحضارة، من خلال إنشاء بعثات بين ظهرانيهم وربطها بمدارس صناعية. فلن تُقْدم الأعراق الأصلانية التي تقطن خارج حدودنا، والتي يتأثر أبناؤها بفعل بعثاتنا التبشيرية ويتعلمون في مدارسنا ويستفيدون من تجارتنا، على شن الحروب على تخومنا (ورد في المصدر السابق، ص. ١٤٨).

وقد أفرز التعليم التبشيري أثره على السكان الأصلانيين. كما شرع أبناء الأقلية البيضاء في جنوب أفريقيا في صياغة نظام تعليمي يقتصر عليهم وحدهم في الوقت الذي كان فيه السكان الأصلانيون يكتسبون الطابع الإنجليزي. وفي هذا الإطار، عمل أبناء الأقلية البيضاء في جنوب أفريقيا على تشييد مدارسهم في الولايات التي أقامها المستوطنون الهولنديون، مثل ولاية أورانج فري وترانسفال. وقد شهدت هذه الولايات نشأة التعليم القائم على نظام الأبارتهايد (للاستزادة حول هذا الموضوع، انظر تاريخ نظام التعليم القائم على الأبارتهايد في Christie, 1985; Kallaway, 2002).

وبعد العام ١٩٤٨، وإبان حقبة نظام الأبارتهايد، «نص قانون تعليم البانتو لسنة ١٩٥٣ على الفصل العنصري في نظام التعليم، وهيأ الظروف المواتية التي يسرت للدولة ممارسة رقابتها التامة على المدارس التبشيرية شبه الخاصة التي كانت قائمة في ذلك الحين» (Chisholm, 2012, p. 85). وتعني كلمة «بانتو» «الناس» في عدة لغات أصلانية بما فيها

لغة الزولو، وهي لغة تتحدث أغلبية السود بها. وقد أتاح قانون تعليم البانتو لسنة ١٩٥٣، والذي أرسى القاعدة لقيام نظام تعليمي دونيّ، الظروف التي يسرت للدولة إنفاذ السيطرة التامة على المدارس، حيث كان يُنظر إلى السود باعتبارهم على قدر هائل من التخلف بما لا يمكنهم من تحديد المناهج التي يتعلمونها. وجرى الإبقاء على نظام التعليم القائم على الفصل العنصري على الصعيد المؤسسي من خلال اعتماد إدارة مختلفة للتعليم في كل جماعة من الجماعات العرقية والإثنية الأربع (وهي السود، والهنود، والملونون والبيض) (Nel & Binns, 1999). ومن بين هذه الجماعات، كانت الأغلبية التي تتألف من السود، الذين جرى تصنيفهم إلى فصائل وقبائل إثنية كذلك، يحتلون أدنى منزلة في هذا النظام التراتبي الهرمي. ويصف تسواليدي دانييل ثوبيجاني (Thobejane, 2013) طريقة عمل نظام الفصل العنصري على النحو التالي:

كانت الحكومة القومية تجمع الأفارقة السود معًا تحت مسمى «البانتو»، ثم تعزلهم وتفصلهم على أسس إثنية، من قبيل إثنيات الزولو والبيديس والتسواناس والسوثوس والشانغان والفيندا والنديبيلي. وفي المقابل، كانت هذه الحكومة القومية تسبغ تسمية «الهنود» على الأشخاص الذين ينحدرون من أصول هندية وآسيوية، كما كانت تصنف الأفراد الذين ينحدرون من أصول مختلطة، كالأفارقة والأوروبيين والملاويين، تحت مسمى «الملونين». وفضلًا عن ذلك، كان الأفراد الذين ينتمون إلى أعراق هندية وآسيوية وأعراق مختلطة (الملونين) يتلقون تعليمًا رديئًا نوعًا ما بالمقارنة مع تعليم البيض، غير أن هذا التعليم كان أفضل بشوط بعيد من نظام تعليم البانتو الذي كان مخصصًا للسود (ص. ٢).

وترى ليندا شيشولم (Chisholm, 2012, p. 85)، في سياق تعليقها على هذا النظام، أن «أهداف التعليم كانت تسعى وبصورة صريحة لا مواربة فيها إلى الإبقاء على تفوق البيض وهيمنتهم على الاقتصاد والدولة». وعلى وجه التحديد، يوصّف إيتيين نيل وتوني بينز (Nel & Binns, 1999, p. 120) السياسة التوجيهية التي طُبقت في نظام التعليم باعتبارها «نظامًا مركزيًا وتسلطيًا ويقوم على الاستظهار والولاء الأعمى للأيديولوجيات القومية الكالفينية، التي تؤمن بها حكومة الحزب الوطني التي ينحدر أعضاؤها من الأقلية البيضاء». وكانت

هذه السياسة تستند إلى سياسة «التعليم القومي المسيحي»، التي طرحها الحزب الوطني الذي وصل إلى سدة الحكم في العام ١٩٤٨. وتبين المادة (١٥) من سياسة التعليم القومي المسيحي لسنة ١٩٤٨ الأساس الذي يقوم التعليم المرتكز على الأبارتهايد عليه:

> نحن نؤمن بأن الدعوة التي تحتضنها جنوب أفريقيا البيضاء ومهمتها فيما يتصل بالأصلاني تكمن في تنصيره ومساعدته على الصعيد الثقافي، وقد وجدت هذه الدعوة والمهمة مناط التركيز الأقرب لها في مبادئ الوصاية، وعدم المساواة والفصل العنصري. ونحن نؤمن، بالإضافة إلى ذلك، بأن أي نظام لتدريس السكان الأصلانيين وتعليمهم ينبغي أن يستند إلى المبدأ نفسه. وبما يتوافق مع هذه المبادئ، فنحن نؤمن بأن تدريس الأصلاني وتعليمه يجب أن يقوم في أساسه على حياة البيض ونظرتهم إلى العالم، ولا سيما تلك التي يعتنقها شعب البوير باعتبارهم الأوصياء البيض الذي يتسامون على السكان الأصلانيين ... (ورد في Msila, 2007, p. 149).

وحسب التوصيف الذي يوجزه لي غرانج (Le Grange, 2008) لسياسة التعليم القومي المسيحي، يجب أن يتولى البيض تنظيم إجراءات تعليم السود وإدارته، ولا يجوز تمويل تعليمهم على حساب تعليم البيض، ولا يجوز أن يهيئ هذا التعليم السود للمشاركة في الحياة الاقتصادية والاجتماعية على قدم المساواة مع البيض. ومع ذلك، ينبغي أن يكون التعليم باللغة الأم التي ينطق بها السود وأن يحافظ على 'الهوية الثقافية' التي تميز مجتمعهم. ويتوسع إينسلين (Enslin, 1984) في هذه الخاصية الأخيرة ويتناولها بإسهاب في قوله:

> تعكس النقطة الأخيرة عنصرًا أبويًا مهمًا في هذه السياسة. ويتجلى هذا العنصر على نحو خاص في المادتين (١٤) و(١٥)، اللتين تردان تحت العنوان 'تدريس الملونين وتعليمهم' والعنوان 'تدريس الأفارقة (البانتو) وتعليمهم'. وتتولى 'جنوب أفريقيا البيضاء'، أو – على وجه أخص – 'شعب البوير باعتباره الوصي الأبيض السامي على السكان الأصلانيين' والذي ما تزال 'ثقافته في مهدها'، المسؤولية عن تعليم السود. ويكمن 'جزء ثانوي من وظيفة أفراد الأقلية البيضاء في جنوب أفريقيا ومهمتهم' في 'تنصير الأعراق غير البيضاء في أرض آبائنا'. ويتمحور 'الواجب المقدس' الملقى على عاتق هؤلاء الأفراد حول إقامة تعليم السود على أساس المبادئ القومية المسيحية. ولذلك، فمما لا يدع مجالًا للشك 'أننا نؤمن بأن الإنسان الملون لن يملك القدرة

على أن يحظى بالأمان من وثنيته ومن جميع أنواع الأيديولوجيات الأجنبية التي تعده بسعادة زائفة، والتي تجعل منه إنسانًا ساخطًا وتعيسًا على المدى البعيد، إلا عندما يتحول إلى المسيحية.

ولم يزل الادعاء القائل بأن التعليم يسعى إلى نقل السود إلى «مصاف الحضارة» وتحسين وضعهم يشكل جانبًا من التسويغات التي ساقها نظام الأبارتهايد على مدى عقود طويلة. وقد افترض التقرير الصادر عن مفوضية التعليم، التي ترأسها د. إيسيلين (W. W. M. Eisselen)، في العام ١٩٥٣ بأن نظام التعليم لم يكن عنصريًا، بل كان عبارة عن وسيلة يمكن من خلالها نقل غالبية السود في جنوب أفريقيا إلى «مصاف الحضارة». وفضلًا عن ذلك، شدد قانون التعليم الوطني لسنة ١٩٦٧ على ادعاء «نشر الحضارة»، حيث أعاد التأكيد على وجوب تعليم البانتو في مناطقهم الأصلانية لأن «التواصل بين البيض والسود ومنح السود امتياز الحقوق المتساوية «يعرض وجود الحضارة والثقافة الغربية للخطر» (Thobejane, 2013, p. 4).

ومن الملامح الأخرى التي وسمت السياسة التعليمية التي قامت على الأبارتهايد في ظل الحزب الحاكم أنها كانت تتبنى أصول التدريس وفن التعليم على نحو صارم، حيث تعد «المنهجية العلمية» بموجبها المنهجية الوحيدة التي تصلح لفهم التعليم (Le Grange, 2008). وعلى هذا الأساس، لا يجوز أن يكون التعليم باعتباره عملًا علميًا موضوعيًا وشموليًا وقابلًا للتحقق ومنطقيًا ومنهجيًا، بل يجب أن يخلو كذلك من الميتافيزيقا، والدوغماتية والأيديولوجيا والقيم والأهداف الدخيلة. وعلى وجه الإجمال، يعني النظر إلى التعليم باعتباره نهجًا علميًا وجوب استبعاد المعتقدات والسياسة وإقصائها منه. وفي هذا المضمار، يفترض بيني إينسلين (Enslin, 1990)) أن:

تمثل أصول التدريس الخطاب النظري السائد في تعليم المدرسين في جنوب أفريقيا. فهي لا تقدم سوى النزر اليسير من المعلومات حول المنظومة الاجتماعية والتعليمية الحالية أو البدائل الممكنة لتلك المنظومة أو الطريقة التي يمكن أن يسهم فيها المدرسون في إفراز التحول. ومن خلال استبعاد السياسة باعتبارها بعدًا مشروعًا في الخطاب النظري، لا تقدم أصول التدريس لغة للنقد ولا لغة للاحتمال (ص. ٧٨).

وعلى وجه الإجمال، كان نظام التعليم القائم على الأبارتهايد يشكل أداة مهمة من أدوات السيطرة التي عُنيت بحماية تفوق البيض والامتيازات التي يحظون بها في الاقتصاد والدولة. وعلى وجه الخصوص، تعكس حالة نظام الأبارتهايد الطريقة التي اعتُمدت في فصل التعليم وسلخه عن محتواه وسياقه السياسي المحلي وتضمينه محتوى دينيًا عمل على تشجيع الجوهرانية الثقافية التي أسهمت في المحافظة على علاقة القوة بين الأفارقة والبيض، وتقديم ما يسوغ الممارسات التعليمية التسلطية.

الفصل العنصري والقومية الإثنية الدينية في نظام التعليم الإسرائيلي

الفصل العنصري

ينقسم نظام التعليم الإسرائيلي إلى أربعة أنظمة فرعية يكتسب كل نظام منها طابعًا رسميًا: (١) نظام التعليم الحكومي العام الذي يخدم السكان العلمانيين اليهود بصورة رئيسية، (٢) ونظام التعليم الحكومي الديني الذي يلبي احتياجات السكان المتدينين اليهود–الوطنيين، (٣) والنظام التعليمي المخصص للعرب (والذي ينقسم بدوره إلى أنظمة تعليمية فرعية مخصصة للعرب والدروز والبدو) ويستهدف الأقلية العربية، (٤) والنظام المدرسي الديني المتشدد المستقل (Svirsky & Dagan- Bozaglo, 2009). وبناءً على ذلك، فللمرء أن يفترض بأنه على الرغم من أن غالبية تلامذة المدارس يلتحقون بنظام التعليم الحكومي، فإن هذا النظام يخضع للفصل والتفرقة على أسس الجنسية والديانة ودرجة التدين، حيث يلتحق تلامذة المدارس من اليهود والعرب واليهود العلمانيين والمتدينين بمدارس مختلفة (Abu-Asba, 2007).

فمن جانب، غالبًا ما يرتبط إنشاء مدارس منفصلة بعقيدة «منفصلون لكن متساوون»، التي وُظفت من أجل تسويغ الفصل العنصري في الولايات المتحدة على مدى عقود طويلة. وغني عن القول أن المحكمة العليا الأميركية اعتبرت أن هذا المبدأ يتسم بانعدام المساواة في قضية «براون ضد مجلس التعليم» الشهيرة (Brown vs. Board of Education) في العام ١٩٥٤ (Karayanni, 2012). ومن جانب آخر، قد يرى البعض أن نزعة الجور والظلم

تقل مستوياتها في المدارس المنفصلة في السياقات الاجتماعية-السياسية، التي يرفع فيها أبناء الأقليات مطالباتهم الإستراتيجية بفصلهم لغايات التمكين والاستقلالية الثقافية (Jabareen & Agbaria, 2014). وبناءً على ذلك، قد يُنظر إلى فصل نظام التعليم العربي عن نظيره اليهودي باعتباره استجابة للمطالب التي تسوقها الأقلية العربية وباعتباره يخدم احتياجاتها.

ومع ذلك، فحسبما يفترضه مرعي (Mari, 1978)، يُعَد الفصل بين النظامين التعليميين المخصصين للعرب واليهود فصلًا تمييزيًا في المقام الأول لأنه يترك نظام تعليم العرب خارج دائرة الإجماع ليعاني من إهمال دائم. وفي هذا السياق، يشير زريق (Zureik, 1979) إلى «تنفيذ نظام فعال ينطوي على الاستيعاب والسيطرة، حيث يفصل بين المجتمع العربي المنقسم في أصله» (Zureik, 1979, p. 200). ومن وجهة نظر زريق، «تتوسع دائرة العلاقة اللامتماثلة بين السكان العرب واليهود من خلال المحافظة على انغلاق تام في المرافق التعليمية والثقافية والسكنية التابعة لجماعة المستوطنين مقابل السكان الأصلانيين» (Zureik, 1979, p. 29). ومن بين الملامح التي تسم مجتمعات المستوطنين التي يرى زريق أنها تنطبق على دراسة الأقلية العربية في إسرائيل، يشير إلى «تشكيل أيديولوجيا تسويغية تقوم على أساس نزع الصفة الإنسانية عن ثقافة السكان الأصلانيين وأسلوب حياتهم» (Zureik, 1979, p. 29)، بما يشمله ذلك من التحكم في الرموز الثقافية والوطنية التي تسم العرب وتاريخهم. وفي هذا الخصوص، يفترض سامي مرعي بأن الدولة صممت نظام التعليم الذي خصصته للعرب من أجل «غرس الشعور باحتقار الذات والدونية في نفوس الشباب العرب، وسلخهم عن انتمائهم الوطني، والأهم من ذلك نزع ارتباطهم بفلسطين وتعليمهم تمجيد تاريخ الأغلبية اليهودية وثقافتها وإنجازاتها (Mari, 1978, p. 37).

وينص قانون التعليم الحكومي (١٩٥٣) على فصل نظام التعليم العربي، كما يعترف هذا القانون بوجود أنظمة تعليمية منفصلة ومستقلة للمدارس الحكومية العلمانية والدينية. ولا يرد في هذا القانون، الذي يحدد المحاور البنيوية التي تؤلف منظومة التعليم الحكومي وأهدافها، أي اعتراف رسمي بنظام التعليم العربي، الذي يعمل في واقع الأمر باعتباره جهازًا منفصلًا ومهمشًا ضمن منظومة التعليم الحكومي. ويرد الموضع الوحيد الذي يشتمل على

اعتراف تشريعي بالتعليم «غير اليهودي» في المادة الرابعة من قانون التعليم الحكومي، والتي تنص على أن «يعدَّل المنهاج في المؤسسات التعليمية غير اليهودية بما يتواءم مع الظروف الخاصة بهذه المؤسسات». وعلى وجه الخصوص، ينص القانون المذكور على أن يصدر وزير المعارف الأنظمة اللازمة لمواءمة أحكام القانون مع احتياجات الطلبة الذين يدرسون في تلك المؤسسات.

وقد جرى تعديل هذا القانون في العام ٢٠٠٠ بعد تجاهُله وجود العرب على مدى عقود. وتنص المادة ٢(١١) من القانون المعدل على أن التعليم، يرمي في جملة أهدافه وغاياته، إلى تعلم «لغة السكان العرب والجماعات السكانية الأخرى في إسرائيل وثقافتها وتاريخها وتراثها وتقاليدها الفريدة، والاعتراف بالحقوق المتساوية الواجبة لجميع مواطني إسرائيل». ومع ذلك، فقد نُظر إلى هذا التطور الإيجابي على أنه ليس ذا بال وجاء متأخرًا جدًا، وذلك لأن التعديل المذكور لم يمنح أي درجة من الاستقلالية لنظام التعليم العربي ولم ينص على أن الهدف المتوخى منه يكمن في إنفاذه على المنهاج التعليمي. ومن الجدير بالذكر أن الأهداف التي يوردها قانون التعليم الحكومي المعدل لسنة ٢٠٠٠ تشمل «تدريس توراة إسرائيل، وتاريخ الشعب اليهودي، وتراث إسرائيل والتقاليد اليهودية». وفضلًا عن ذلك، تنص المادة الثانية من القانون المعدل على أن الهدف الرئيسي المنشود من التعليم يتمحور حول المحافظة على الطابع اليهودي للدولة من خلال تدريس تاريخها وثقافتها ولغتها وغير ذلك (للاستزادة حول الوضع القانوني لنظام التعليم العربي في إسرائيل، انظر Jabareen & Agbaria, 2014).

وقد تمخض الفصل البنيوي بين العرب واليهود في إسرائيل عن نفي وجود العرب بصورة تامة تقريبًا من المدارس اليهودية. فعلى سبيل المثال، أخفقت خطة أُطلقت مؤخرًا وعُممت على نطاق واسع لتوظيف ٥٠٠ مدرس عربي في المدارس على مدى خمس سنوات في تحقيق هذه الغاية إلى حد كبير. فقد أشار تقرير صدر مؤخرًا إلى أن وزارة التربية والتعليم لم توظف سوى ٥٠ مدرسًا عربيًا على مدى سنتين، وأنها ما تزال تعمل على توظيف ٢٥ مدرسًا آخر (Skop, 2014a). ومما تجدر الإشارة إليه أن هذه الخطة لن توظف المدرسين

العرب في المدارس الدينية اليهودية (Skop, 2014b). وتعكس الصعوبات التي تقف في طريق توظيف المدرسين العرب في المدارس اليهودية طبيعة الفصل العنصري الذي يسم نظام التعليم الحكومي في إسرائيل، حيث أن العرب لا وجود لهم في المدارس اليهودية فحسب بل لا وجود لهم في المناهج والكتب المدرسية كذلك (Peled-Elhanan, 2012). وفي هذا المقام، صرحت البروفسور نوريت بيليد-إلحنان لجريدة «هآرتس» بأن «العرب باتوا يختفون شيئًا فشيئًا من الكتب المدرسية» (Kasthi, 2014c). وتضيف بيليد-إلحنان أن الكتب المدرسية «تستوفي معايير التعليم العنصري ... حيث تعلم نزعة الاعتداد بالأصل الإثني وتعامل الفلسطينيين كما لو كانوا جماعة مجهولة أو باعتبارهم أنواعًا تعكس المشكلات التي ينبغي إيجاد حل لها. وليس هناك ما يشير إليهم على أنهم بشر أسوياء، مثلنا. وتشرعن هذا التصاوير إقصاء السكان العرب وتهميشهم ... لقد أحرز هذا المشروع قدرًا كبيرًا من النجاح، ولولاه لم يكن ليُكتب الوجود للعنصرية التي نشهدها في الشارع» (Kashti, 2014c). وفي هذا الخصوص، تنبئ التواريخ الواردة في كتاب «المواطنون العرب في إسرائيل» (The Arab Citizens of Israel) عن الكثير في مضامينها. ففي العام ٢٠٠٨، كلفت الوزارة، التي كان يرأسها في ذلك الوقت يائيل «يولي» تامير من حزب العمل، مركز تكنولوجيا التعليم بتأليف كتاب للتربية المدنية لكي يدرَّس في المدارس الثانوية ويتناول السكان العرب في مضمونه. وقد أُنجز هذا الكتاب في منتصف العام ٢٠١٢، غير أنه لم يوزَّع على المدارس على الإطلاق (Kashti, 2013a).

ويُعَدّ غياب الفلسطينيين، بوصفهم أناسًا ينعمون بالمساواة وجماعة وطنية، سمة دائبة من سمات 'العقلية العامة' أو 'الإدراك الاجتماعي' في أوساط الطلبة اليهود. فمن وجهة نظر فان دايك (Van Dijik, 1993, p. 257)، يضم الإدراك الاجتماعي بين جنباته «تمثيلات مشتركة للترتيبات والجماعات والعلاقات المجتمعية، والعمليات الذهنية من قبيل التفسير والتفكير والافتراض، والاستقراء والتعلم». وبالتالي، يشكل العمل المتواصل على عزل العرب وإقصائهم من الحيز الرمزي الخاص بالطلبة اليهود جزءًا لا يتجزأ من نظام التعليم الإسرائيلي. وحسبما يراه مانزير (Manzer 2003, p. 3-4)، يمثل «نظام التعليم» ترتيبًا

مستقرًا للمبادئ السياسية والسلطة العامة من أجل حوكمة التعليم ... وهو يقوم في أساسه على مادة من الأفكار السياسية التي يمكن أن تُستمد من الأيديولوجيا السياسية السائدة».

وفي الحالة الإسرائيلية، يفترض يوسي يونه ويهودا شينهاف (Yonah & Shenhav, 2005) أن التعليم الحكومي في إسرائيل شهد تطورًا باعتباره الوعاء الرئيسي الذي يحمل الأيديولوجيا الصهيونية، في ذات الوقت الذي أسقط فيه الرواية الفلسطينية حول الصدمة الجماعية التي حولت الفلسطينيين إلى أقلية في إسرائيل. وتنفي هذه الأيديولوجيا الاستيطانية-الاستعمارية وجود الجماعة الوطنية الفلسطينية الأصلانية وتنظر إليها باعتبارها جماعة أجنبية تهددها وباعتبارها خطرًا داهمًا يحيق بوجودها وهويتها (Veracini, 2006). ومما لا يثير دهشة المرء أن وزارة التربية والتعليم منعت في العام ٢٠١٥ رواية «الحياة على الحدود» (Borderlife) لمؤلفتها دوريت رابينيان، وهي قصة حب تؤرخ العلاقة التي نشأت بين امرأة يهودية ورجل فلسطيني، واستبعدتها من قائمة مواد القراءة المقررة للطلبة الذين يحضرون لامتحانات الثانوية العامة (Kashti, 2015a). ومن بين الأسباب التي أبداها مسؤولو وزارة المعارف حول إقصاء هذا الكتاب ضرورة المحافظة على «هوية الطلبة وتراثهم في كل قطاع،» والاعتقاد بأن «العلاقات الحميمية بين اليهود وغير اليهود تهدد الهوية المنفصلة».

ويفترض روحانا (Rouhana, 2015) بأن «الحركة الصهيونية، والدولة الإسرائيلية وتجسيدها فيما بعد، اعتمدت على آليات إنتاج المعرفة التي تصور الشعب الفلسطيني على أنه شعب دونيّ أو ينتهج العنف أو تنعدم قدرته على حكم نفسه وممارسة السيادة على ترابه» (ص. ٨) من أجل التأكيد على سيادتها الحصرية على فلسطين. وحسبما افترضنا أعلاه، يشكل نظام التعليم الإسرائيلي موقعًا رئيسيًا تعمل فيه آليات إنتاج وتعميم واستهلاك المعرفة التي تنظر إلى الفلسطينيين على نحو يزدريهم ويحتقرهم (Agbaria, forthcoming; Al-Haj, 1995; Mari, 1978; Zureik, 1979). وقد اعتمد التعليم الإسرائيلي، باعتباره نظامًا يسوغ استعمار فلسطين، اعتمادًا كبيرًا على نفي وجود الفلسطينيين بوصفهم سكانًا في وطنهم – مثلما هو الحال في سياقات استيطانية-استعمارية مماثلة. وفي هذا المضمار، يشير لويد وبوليدو (Lloyd and Pulido, 2010) إلى أن « يسهم الاستمرار في الإعلان عن دونية

القابعين تحت نير الاستعمار، من ناحية أيديولوجية، في تسويغ الواقع الذي يقول إنه حتى أكثر المستعمِرين المعتدلين يحتلون موقعًا من التفوق البنيوي» (ص. ٨٠١).

ومما يلفت النظر أن الدراسات التي تتناول نظام التعليم العربي أولت انتباهًا خاصًا لإقصاء المحتوى الفلسطيني من المناهج والكتب المدرسية التي تتناول مواضيع تُعرف على أنها تشكل مصادر لإدراك الهوية القومية على مستوى المدارس، وذلك من قبيل دراسة اللغات والتاريخ والمواطنة. فعلى سبيل المثال، جرى تطوير موضوع التربية المدنية الذي يدرَّس في المدارس، أو المدنيات حسب تسميتها الشائعة في المدارس العربية – وهي تسمية تبرِز التأكيد على صقل الآداب واكتساب الفضائل المدنية الضرورية لكي يكون المواطن مواطنًا وفيًا ومتعاونًا – باعتباره وعاءً رئيسيًا يحمل التأريخ الصهيوني، ويولي قدرًا معتبرًا من التركيز على روح الجماعة الصهيونية والهوية اليهودية للدولة (Pedatzur & Perliger 2004).

ومن الأمثلة الأخرى الواردة في هذا الصدد دراسة التعليم الديني الإسلامي في المدارس العربية. فبينما تدرَّس النصوص اليهودية، من قبيل العهد القديم إلى جانب التاريخ اليهودي والعطلات اليهودية، في مجموعة متنوعة من المستويات والمواضيع في غالبية المدارس اليهودية، بصرف النظر عن توجهها الديني (Maoz, 2007)، لا يحظى الطلبة في المدارس العربية باهتمام ضئيل على صعيد تدريس التاريخ والأدب والثقافة الفلسطينية فحسب، بل إنهم يضطرون إلى قضاء وقت أطول في تعلم العهد القديم والنصوص اليهودية الأخرى مما يقضونه في دراسة القرآن أو النصوص الإسلامية أو العهد الجديد. وعلى وجه التحديد، لا تندرج دراسة الديانة الإسلامية أو الديانة المسيحية باعتبارها مقررًا إجباريًا في امتحانات الشهادة الثانوية (البجروت) التي يقدمها الطلبة بعد إنهاء مرحلة دراستهم الثانوية. وعلى النقيض من ذلك، يُشترط على الطلبة الفلسطينيين العرب أن يدرسوا في حصة اللغة العبرية النصوص الدينية اليهودية، بما فيها مؤلفات المفكرين اليهود المختصين في دراسة التوراة اليهودية والتلمود اليهودي. وعلاوةً على ذلك، تُعتبر دراسة التوراة اليهودية إجبارية على الطلبة العرب، ولا يمكن قبولهم في الجامعات دون اختبارهم فيها (Agbaria 2012). وعلى وجه الخصوص، يرد التعليم الإسلامي في الكتب المدرسية المقررة في المدارس الثانوية العربية باعتباره نسخة

من تنشئة الشخصية، حيث يركز على القواعد الدينية والفضائل المدنية والخصائص الشخصية المطلوبة لكي يكون الطالب مواطنًا يتحلى بالولاء للدولة والالتزام بتعاليمها. ولهذه الغاية، يُعرض الإسلام كما لو كان دينًا يتسم بسمة فردية وخارجًا عن السياق ولا تاريخ له، في ذات الوقت الذي يجري فيه نزع الصفة السياسية عنه ورفض أي صلة محددة تجمعه بتاريخ الفلسطينيين وأماكنهم المقدسة. وللتمثيل على ذلك، لا يملك المرء إلا أن يلاحظ أن المناهج والكتب المدرسية لا تشمل أي آية قرآنية أو حديث نبوي يتصل بالقدس (Agbaria 2012).

القومية الإثنية الدينية

ببساطة، تتميز 'القومية الإثنية' عن القومية العادية بنظرتها إلى 'الأمة' ليس من ناحية المواطنة بل من ناحية الإثنية التي تستند في حالات ليست بالقليلة إلى نسب الشخص إلى أسلاف مشتركين. وبهذا المعنى، يُشترط للانتساب إلى عضوية الأمة تحقق الانتماء لمجتمع إثني محدد يُنظر إليه على أنه يستحق الحصول على سلطة مطلقة على شؤون الدولة. ونحن نرى أن القومية الإثنية تدل على شكل من أشكال التطرف في القيم أو السياسة الوطنية التي تتمخض عن العنف الذي يوجَّه نحو الهوية الوطنية الأخرى (للاستزادة حول هذا المفهوم، انظر Travis, 2013). وبناءً على ذلك، تمثل القومية الإثنية الدينية شكلًا أكثر تحديدًا من القومية الإثنية، حيث تتميز بأنها تستند إلى مجموعة سامية من المُثل والقواعد التي تضفي هالة من القداسة والحتمية على القيم والسياسة والهويات القومية الإثنية. وهي عبارة عن أيديولوجيا جامعة تضفي الحماسة والصفة المطلقة والتسويغات التاريخية على الهويات الوطنية تحت شعار جماعة متخيلة يُنظر إليها في الغالب على أنها جماعة متفوقة ومقدسة ونقية وتحمل رسالة تاريخية أصيلة. وفي المقابل، يتشكل المنطق القومي الإثني في الحركات التي تطلقها الأقلية الأصلانية، والتي تشكل سياسة الهوية المناهِضة التي تخدم مصالحها في بلوغ المساواة الاعتراف اللذين يُنظر إليهما على أنهما لا يحظيان بالرعاية في ظل الترتيبات السياسية الراهنة (Jamal, 2007, 2008؛ وللاستزادة حول القومية المنسوبة إلى الوطن والمقاومة الفلسطينية في إسرائيل، انظر Haklai, 2011; Rouhana, 2015).

وقد شهد العقد المنصرم عدة شواهد على التوجه القومي–الإثني المتطرف الذي بات يترسخ ويفرض نفسه في منظومة التعليم الإسرائيلية. وتكمن ثلاثة أمثلة رئيسية

تدل على هذا التوجه في المحاولة الفاشلة التي أطلقتها وزارة التربية والتعليم لفرض رواية صهيونية على نظام التعليم العربي-الفلسطيني في إسرائيل: (أ) «١٠٠ مفهوم في التراث والصهيونية والديموقراطية» (Ministry of Education, 2003) (بحث اغبارية وآخرون هذا الكتاب في Agbaria et al., 2014)، (ب) والخطة الإستراتيجية التي أعدتها وزارة التربية والتعليم بعنوان «حكومة إسرائيل تؤمن بالتعليم»، وهي خطة استهدفت «النهوض بتعليم القيم الصهيونية واليهودية والديموقراطية والاجتماعية» (Ministry of Education 2009, p. 7)، (ج) والمشروع الحالي الذي تنفذه وزارة التربية والتعليم لغايات مراجعة، وحتى إعادة كتابة، كتاب التربية المدنية المستخدم على نطاق واسع «أن تكون مواطنًا في إسرائيل: دولة يهودية وديموقراطية» (Ministry of Education, 2000). ويستحق هذا المثال الأخير استعراضه في نقاش مستفيض، لأنه يبين مدى نفوذ سياسة اليمين المتطرف.

ففي العام ٢٠٠٩، أصدر معهد الإستراتيجيات الصهيونية، وهو بيت خبرة يميني أُسس في العام ٢٠٠٥ لغايات مجابهة التوجهات اليسارية والليبرالية في إسرائيل، تقريرًا فريدًا من تأليف يتسحاك كايغر (Gaiger, 2010)، حيث يرى أن تعليم المواطنة لا يتسم بقدر وافٍ من الروح الوطنية لأنه متأثر بدرجة كبيرة بمفاهيم المواطنة ما بعد الصهيونية وما بعد الحداثية والنقدية. وعلى وجه التحديد، يوصي هذا التقرير بتحديث المنهاج والكتاب المدرسي الذي تعتمده وزارة المعارف نفسها. ومن الجدير بالذكر، في هذا المقام، أن هاليلي بينسون (Pinson, 2007a, 2007b) تصف هذا الكتاب المدرسي باعتباره يعكس منهاجًا يتمركز حول الإثنية التي تمجد مفهوم الدولة اليهودية ويهمش الهدف السامي الذي يرى في إسرائيل دولة لجميع مواطنيها. ومع ذلك، نظر المتشددون إلى هذا المنهاج على أنه ليبرالي إلى حد بعيد. وفي إطار الرد على التقرير الذي أعده كايغر، صرح زيفولون أورليف، رئيس لجنة المعارف في الكنيست، في نقاش برلماني جرى في شهر تشرين الثاني ٢٠٠٩ بأن «الأطفال في إسرائيل يتلقون تعليمهم على نحو غير لائق ... في دراسات الديموقراطية ... (وأن) هناك تحولا نحو اليسار والليبرالية والشمولية في تعليم المدنيات» (Orlev, 2010).

وبناءً على ذلك، أصدر د.تسفي زاميريت، رئيس سكرتاريا التربية في وزارة التربية والتعليم، والذي عينه جدعون ساعار، وزير التربية والتعليم من حزب الليكود -أكبر الأحزاب اليمينية وأبرزها-، تعليماته إلى لجنة المناهج لمراجعة المنهاج واعتماد هذه المراجعة أساسًا لإعادة تأليف الكتاب المدرسي الرسمي. وكان زاميريت قد اعترض على هذا الكتاب لأنه «ينطوي على الكثير من الانتقادات للدولة». وكان ما أزعجه بوجه خاص يكمن في جملة ظهرت في الكتاب ونصها: «لقد اعتمدت دولة إسرائيل، منذ تأسيسها، سياسة تقوم على التمييز ضد المواطنين العرب» (Kashti, 2010). ولغايات تسهيل عملية المراجعة، استبدل البروفسور آشر كوهين، الذي ينتسب إلى معهد الإستراتيجية الصهيونية، رئيس لجنة منهاج التربية المدنية، وهو البروفسور يديديا شتيرن. وصرح البروفسور كوهين لجريدة «هآرتس» أن تعيينه «يشكل جانبًا من تحرك أيديولوجي» (Shtull-Trauring, 2013). ويبدو أن هذا التحرك انطوى على تعيين د. أفياد باكشي، الذي يعمل لدى معهد الإستراتيجيات الصهيونية أيضًا، بصفته المستشار العلمي لوزارة التربية والتعليم والذي يشرف على الفصول المعدلة من الكتاب المذكور. وبالتوازي مع هذه التغييرات التي طالت الموظفين، استقال جميع الأعضاء العرب في اللجنة، كما أقالت الوزارة منسق الدراسات المدنية الذي هاجمه التيار اليميني (Nesher, 2012).

وقد درست بينسون (Pinson, 2014) ثمانية فصول خضعت للمراجعة والتنقيح دراسة متأنية وخلصت إلى أن التغييرات التي طالت هذه الفصول تعكس تحولًا واضحًا من المحاولة التي ترمي إلى التخفيف من حدة الصراع بين الخصائص اليهودية والديموقراطية التي تسم الدولة والتشبث بروح الجماعة القومية-الإثنية التي تولي الأولوية للملامح اليهودية التي تميز الدولة وتعقد التوازن بينها، في ذات الوقت الذي ترسخ فيه رواية صهيونية جديدة تنظر إلى يهودية الدولة باعتبارها تحديًا دائمًا يتخطى الحدود الديموقراطية. وفضلًا عن ذلك، تشير بينسون (Pinson, 2014) إلى تقويض مكانة المواطنين الفلسطينيين في إسرائيل من خلال تصويرهم على أنهم فئة وأفرادًا مجمّعين، في ذات الوقت الذي تنكر فيه الفصول المذكورة روايتهم وهويتهم الجماعية.

ولا تتميز المساعي التي أُطلقت في الآونة الأخيرة من أجل توطيد أركان الهوية اليهودية القومية الإثنية في نظام التعليم باستثمارها في استعادة قوة روح الجماعة الجمهورية التي تتمتع بها إسرائيل عن طريق إعادة تشكيل السياسة الإسرائيلية للذاكرة الوطنية فحسب، بل بتركيزها الكبير على الديانة اليهودية. وفي هذا الخصوص، يشير أودي ليبيل (Lebel, 2007) إلى الجهود المتواصلة التي تُبذل في سبيل تبنّي روح الجماعة القومية للحركة الصهيونية التصحيحية، وإدراج تمثيلات الجماعات السرية المتطرفة، من قبيل المنظمة العسكرية القومية في إسرائيل (التي تُعرف اختصارًا بمسمى «إيتسل») ومنظمة «المقاتلون من أجل حرية إسرائيل (ليحي) اللتين تحملتا المسؤولية عن بعض أكثر المجازر المقيتة التي ارتُكبت بحق الفلسطينيين في أثناء النكبة، في السجل القومي للرواية القومية الإسرائيلية الرسمية، بما يشمل حقل التعليم.

وفيما يتصل بالمكانة المتعاظمة التي يحتلها الدين في نظام التعليم الإسرائيلي، فقد طغت مجموعة من المبادرات الجديدة على هذا النظام في الآونة الأخيرة، وبما يشمل الشق العلماني منه. وتُعنى هذه المبادرات بغرس الهوية والقيم اليهودية في نفوس الأطفال والشباب في إسرائيل. وحسبما تقدم ذكره، ينقسم التعليم العبري العام في إسرائيل (والذي يُعرف أيضًا بمسمى نظام التعليم الحكومي) إلى نظام التعليم الحكومي العام، الذي يخدم جماعة العلمانيين اليهود الذين يشكلون الفئة الأكبر والغالبة، ونظام التعليم الحكومي الديني، الذي يلبي رغبات الجماعة الدينية اليهودية–القومية. ومع ذلك، يُعتبر هذا التقسيم المؤسسي مضللًا في جانب منه أيضًا، لأنه يضمر المستويات الخفية التي يتداخل فيها العلماني والديني في نظام التعليم الإسرائيلي. وعلى وجه أكبر من التحديد، يضفي هذا التقسيم الغموض على مدى تشرُّب نظام التعليم العلماني في إسرائيل بالرموز والخرافات الدينية وتغلغلها فيه. ففي هذا السياق، يرى ريكي تيسلر (Tessler, 2005) أن عدد الطلبة الذين يتلقون تعليم المواطنة لا يكاد يذكر بالمقارنة مع أولئك الذين يتلقون التعليم اليهودي.

وللدلالة على ذلك، يستند أحد البرامج / المواضيع التي أُدرجت مؤخرًا في المنهاج المدرسي، وهو برنامج «الثقافة اليهودية–الإسرائيلية»، إلى عدد كبير من النصوص الدينية

والإشارات إلى الرموز والطقوس الدينية. وفي هذا السياق، تشير جريدة «هآرتس»، التي ترجع إلى وثائق داخلية حصلت عليها من الوزارة، إلى أن هذا البرنامج يسعى إلى «تطوير الهوية اليهودية-الإسرائيلية وتشكيلها» و«خلق شعور بالانتماء والمسؤولية تجاه التراث اليهودي-الإسرائيلي عبر منهجية تعددية ومنفتحة ونقدية» من خلال دراسة قيم السبت والصلوات اليهودية والأساطير والحكايات اليهودية مثلًا (Kashti & Skop, 2014). ومما تجدر الإشارة إليه في هذا المقام أن هذا البرنامج مخصص للنظام التعليمي الحكومي العلماني. ومن الأمثلة الأخرى البرنامج الجديد الذي أطلقته وزارة التربية والتعليم تحت عنوان «قصتنا – فصل من التوراة كل يوم»، وهو برنامج يستهدف الأفراد الذين تتراوح أعمارهم من ٢٥ إلى ٤٠ سنة ويسعى إلى إفراز «تغيير في الوعي بشأن مكانة كتاب الكتب». وحسب التوصيف الذي تسوقه وزارة التربية والتعليم لهذا البرنامج، فهو يسعى إلى «ترسيخ مكانة التوراة باعتبارها تشكل الهوية اليهودية-الصهيونية وباعتبارها أساسًا ثقافيًا قوميًا يوحد أبناء الشعب اليهودي بجميع أطيافه» من خلال «الوصول إلى الشباب والفتية وتقريبهم من هذا النص الجوهري» (Kashti, 2014d).

والأهم مما تقدم أن طرح هذين البرنامجين يُعَدّ جزءًا لا يتجزأ من سلسلة أكبر من البرامج والمشاريع التي تشملها منظومة التعليم اليهودي (انظر المزيد من الأمثلة في Kashti, 2014e 2015). وفي هذا الخصوص، يشير أور كاشتي (Kashti, 2015b) إلى استثمار ما مجموعه ٥٦ مليون شيكل في النشاطات المرتبطة بالتعليم اليهودي، في حين جرى استثمار ما يتراوح من ٥ إلى ٦ مليون شيكل فقط في التعليم الذي يعني بإرساء دعائم الديموقراطية. ومن الجدير بالتنويه في هذا المقام أنه من جملة مبلغ الـ٥٦ مليون شيكل المذكور، فقد جرى استثمار ٧,٥ مليون شيكل في تعزيز أواصر التعليم اليهودي في النظام التعليمي العلماني و٣٣,٨ مليون شيكل في المشاريع التعاونية مع المنظمات والصناديق الخاصة، من قبيل شبكة «تالي» (وهي كلمة مختصرة للعبارة العبرية «الدراسات اليهودية المركزة»)، التي ترعى إجراء الدراسات اليهودية التعددية في ٢٦٠ مدرسة علمانية عامة (TALI, 2015)، والوكالة اليهودية لأجل إسرائيل ومنظمة مبيريشيت. ووفقًا لما ورد في تقرير نُشر في جريدة

«هآرتس»، تهدف آخر هذه المؤسسات، وهي منظمة مبيريشيت، إلى «نقل القيم الأساسية التي تزخر بها التقاليد اليهودية إلى الأطفال والفتية»، وذلك حسب الإفادة التي قدمتها هذه المنظمة لمسجل الجمعيات الخيرية. وتقول المنظمة إن هذا الهدف ينطوي على «ترسيخ معرفة الأطفال والارتقاء بهويتهم الوجدانية وارتباطهم بالشعب والأرض وتراث الشعب اليهودي» (Kashti, 2014e).

وبالتوازي مع الاستثمارات التي تضخها وزارة التربية والتعليم في التعليم اليهودي، يستقطب هذا الحقل المزيد من الاستثمارات من خلال الإدارة العامة للهوية اليهودية، التي تتبع وزارة الخدمات الدينية. وقد أُنشئت هذه الإدارة العامة الوليدة بناءً على اتفاقية ائتلافية أُبرمت بين حزب الليكود وحزب «هبايت هيهودي» (البيت اليهودي) اليميني المتشدد، في مستهل عهد حكومة نتنياهو الثالثة. وقد شُكلت هذه الإدارة خلال العام ٢٠١٣ (Ettinger, 2013). وحسبما ورد في وثيقة حصلت جريدة «هآرتس» على نسخة منها، تكمن الغاية الأساسية التي تسعى هذه الإدارة، التي تزاول عملها في المدارس الثانوية بصورة رئيسية، إلى إنجازها في «خلق موجة من الوعي من أجل ترسيخ محبة الوطن اليهودي، ومحبة الشعب اليهودي ومحبة التقاليد اليهودية» (Kashti, 2013b).

وفيما يتصل بنظام التعليم الديني الحكومي، يفترض باراك (Barak, 2014) أن هذا النظام مصمَّم لتعزيز الأيديولوجيا الصهيونية الدينية، التي تملي مواقف يمينية متشددة في نطاق واسع من القضايا. فبموجب أحكام قانون التعليم الحكومي لسنة ١٩٥٣، يتمتع هذا النظام باستقلال إداري وتربوي، ولا سيما في الحالات التي تتعلق بمحتوى المناهج التعليمية اليهودية التي يشملها. ومع ذلك، فلم يطرأ أي تعديل على هذا القانون إلا في العام ١٩٩٨، حيث نص في هذا التعديل على أن الغاية المتوخاة من نظام التعليم الديني الحكومي تكمن في تعليم روح الصهيونية الدينية (Barak, 2014). وفي العام ٢٠٠٨، بينت وزارة التربية والتعليم ما الذي تعنيه هذه الروح على وجه التحديد – حيث صرحت بأن وجهة النظر الصهيونية الدينية «ترى في انبعاث الشعب اليهودي في أرضه وإقامة دولة إسرائيل بداية الخلاص» (Barak, 2014, p. 5). ومنذ أواخر تسعينيات القرن الماضي، وبعد الانسحاب الأحادي الجانب الذي نفذته

إسرائيل من قطاع غزة في العام ٢٠٠٥ بالذات، بات نظام التعليم الديني الحكومي يخضع لعملية تضفي سمة راديكالية عليه، حيث دأبت سلطة الدولة على الاعتراض على قوانين الهالاخاه وإثارة النقاش حولها، مع العلم بأن هذه القوانين تُعتبر على ذات القدر من الأهمية التي تكتسبها قوانين الدولة، بل تفوقها في أهميتها في بعض الأحيان (Saragossi, 2013).

وفي الآونة الأخيرة، أشرفت الإدارة العامة للتعليم الديني على منهاج الدراسات الاجتماعية الإلزامي في المدارس الابتدائية الحكومية الدينية، والذي يشمل فصلًا عنوانه «محبة الأرض والهيكل»، وقدمت الدعم والمساندة لهذا المنهاج. ويتجاهل هذا الفصل تجاهلًا تامًا المعنى الديني الذي يوحيه جبل الهيكل (الذي يحمل اسم الحرم الشريف عند المسلمين) ولا يشير إلى وجود المسجد الأقصى فيه. وفي هذا السياق، صرح أريئيل بيكارد، وهو زميل باحث في معهد شالوم هارتمان في القدس، لجريدة «هآرتس»: «أخشى أن يدفع هذا التركيز الهائل على الشوق إلى الهيكل والدراسة المادية لعمله الطلبة المميزين إلى التفكير في تدابير عملية أخرى». وأضاف بيكارد قوله «يكفي لطالب أن يقرر أن الأمر يستحق تفجير المساجد من أجل تعزيز العمل على بناء الهيكل الثالث» (ورد في Kashti, 2015c).

أفكار ختامية

في الواقع، لا يقع ضمن نطاق هذه الورقة تناول الطريقة التي اتبعتها إسرائيل في إنشاء نموذج عنصري يفوق نموذج الأبارتهايد في دقته، وحتى في درجة تعقيده. ففي هذا النموذج، تعمل يهودية الدولة كما لو كانت وسيلة سياسية قسرية تكبح السياسات والسياسة في إسرائيل، بما يشمل حيز التعليم الذي توظف الدولة فيه موارد قمعية بغية إجبار اليهود والفلسطينيين على التماشي مع أجندتها الاستيطانية-الاستعمارية (للاستزادة، انظر Lentin, 2008). ولذلك، فقد أبدينا قدرًا أقل من الاهتمام في الفصل السابق في تعريف إسرائيل على أنها تمثل حالة خالصة تمثل دولة الأبارتهايد (Marshall, 1995). وعوضًا عن ذلك، فقد أولينا تركيزًا أكبر على تتبُّع الطرق التي يتشابك فيها التفوق والإحساس بالقداسة والمهمة التي تعنى بنقل العرب إلى مصاف الحداثة والحضارة، والتي تظهر بجلاء في نظام التعليم الإسرائيلي. ولهذه الغاية، فقد استعرضنا تجربة نظام الأبارتهايد في جنوب أفريقيا وألقينا

الضوء عليها من أجل الخروج بأفكار تبين لنا كيف يعمل الفصل العنصري والقومية الإثنية الدينية على ترسيخ نظام تسويغي يسمح بموضعة الفلسطينيين في إسرائيل في وضع تابع أو وسمهم كمواطنين من الدرجة الثانية، إن جاز لنا التعبير.

ففي نظام الأبارتهايد الذي كان سائدًا في جنوب أفريقيا، كان التعليم مصممًا من أجل نقل الأغلبية السوداء إلى 'مصاف الحضارة'، حيث عمل هذا النظام على توطيد «النظرة التراتبية الهرمية للمجتمع وتعزيز الوعي الأيديولوجي الذي يقوم على بنية الأسمى-الأدنى، والسيد-العبد والحاكم-المحكوم بين الجماعات كافة في جنوب أفريقيا» (Thobejane, 2013, p. 2). وفي الحالة الإسرائيلية، يفترض غولدبيرغ (Goldberg, 2007) أن «الرؤية الصهيونية لإسرائيل»، حسب الملاحظة التي تبديها ايلا شوحاط (Shohat, 2003)، «تمثل واجب التحديث في منطقة يُنظر إليها على أنها ما تزال تتسم بالتخلف التوراتي الذي يسم سكانها العرب» (ص. ٣٣). ووفقًا لما يراه غولدبيرغ (Goldberg, 2007):

> تمثل إسرائيل الحداثة والتقدم والصناعة والاجتهاد، وهي تتطلع إلى المستقبل المشرق وتحمل الرسالة الحضارية الأفضل التي خضعت للتمحيص ويمكن تعليمها. وتمثل فلسطين الزمن الغابر، والمساعي التي كُتب لها الفشل إن هي بُذلت أصلًا، والأرض العتيقة التي ما تزال تُفلح باليد، والقصور المستفحل في الحكم، ومكانًا ما يزال واقعًا في قبضة زمنه الغابر الذي انقضى (ص. ٢٧).

لقد صممت إسرائيل نظامًا تعليميًا يتسم بالنزعة المركزية والتسلطية والفصل العنصري في جانب ليس بالبسيط منه، وينطوي على ولاء أعمى للأيديولوجيات القومية والدينية العنصرية. وفي هذا المقام، يفترض فريدريكسون (Fredrickson, 2009) أن العنصرية تقوم في أساسها على مبدأين: إثبات الاختلاف وممارسة القوة. ويجري تشكيل الاختلاف باعتباره ثغرة دائمة لا يمكن جسرها بين ما يُنظر إليه على أنه «نحن» و«هم»، بينما تتشكل القوة من أجل المحافظة على ثنائية تراتبية هرمية بين هذين القطبين. وفي الحالة الإسرائيلية، تتعزز الثنائية بين الفلسطينيين واليهود، الذين يُعتبرون معًا من مواطني إسرائيل، على الدوام من خلال البرامج التعليمية التي تركز تركيزًا هائلًا على الهوية اليهودية. وبفعل هذه البرامج،

لا يحظى الفلسطينيون واليهود في إسرائيل بالمساواة في الحصول على الموارد التعليمية التي تيسر الاعتراف بالهوية الجماعية، وذلك لأن السلطات الإسرائيلية توفر هذه الموارد للتلامذة اليهود بصورة حصرية تقريبًا، بينما ترفض حق التلامذة الفلسطينيين في ترسيخ هويتهم الجماعية باعتبارهم فلسطينيين. والأهم من ذلك، فعن طريق الفصل العنصري في نظام التعليم الإسرائيلي وتشريبه بجرعات زائدة من التعليم الذي يستهدف غرس القومية الإثنية والسلطة الدينية (الثيوقراطية)، يحافظ هذا النظام على الثقافة السياسية المتعددة، والتراتبية الهرمية في الوقت نفسه، في إسرائيل، حيث يخضع الفلسطينيون فيها للتمييز والتهميش (Shafir & Peled, 2002). وتقوم هذه الثقافة في أساسها على نظام مواطنة يموضع الجماعات الإثنية في إسرائيل من زاوية حصولها على حقوق المواطنة والمزايا بناءً على انتمائها إلى الجماعة القومية–الإثنية اليهودية، وإسهامها المزعوم في المشروع الصهيوني (للاستزادة حول المواطنة الإسرائيلية، انظر Shafir & Peled, 2002; Yiftachel, 2006). وبناءً على ذلك، يفترض أمل جمال (Jamal, 2007) أنه «يُنظر إلى الإسرائيليين اليهود بوصفهم مجتمعًا سياسيًا منغلقًا له مصلحته العامة المحددة، وليس للعرب أي دور يضطلعون به في هذا المجتمع» (ص. ٢٠٧).

وفي قطاع التعليم، تترسخ الثنائية التراتبية الهرمية بين «نحن» اليهود و«هم» الفلسطينيين عن طريق الإبقاء على المحرمات الثلاثة التي يمليها نظام التعليم الإسرائيلي، وهي: الديانة، والمحرقة والجيش. وقد ذُكرت هذه المحرمات بصورة صريحة في بيان صدر عن وزير التربية والتعليم، شاي بيرون، في العام ٢٠١٤، في سياق رده على حوار عام محتدم حول حرية التعبير عن الرأي ودور المدرسين في تعليم المواطنة على إثر القضية التي واجه فيها أحد مدرسي مادة التربية المدنية، وهو آدم فيريتي، الفصل من عمله لأنه وصف الجيش الإسرائيلي كجيش لا يتحلى بالأخلاق. وقد دعا البيان الذي أصدره بيرون المدارس إلى تفادي التطرق إلى «الألغام الثقافية». فحسب البيان المذكور، يتسبب الخوض في هذه المحرمات في إهانة الدين، والتعدي على الأفراد أو المجتمعات، وإنكار المحرقة وإثارة الشكوك حول الصفة الشرعية التي يكتسيها الجيش الإسرائيلي. وفي الواقع، فقد رسم هذا البيان حدود النقاش في الحصص الدراسية،

حيث بين المحرمات الثلاثة التي لا يجوز تناولها في نظام التعليم الإسرائيلي، وهي: الديانة اليهودية، والمحرقة والجيش (Misgav, 2014).

وقد تبوأت هذه المحرمات الثلاثة موقعًا مركزيًا في منظومة التعليم الإسرائيلية منذ قيام دولة إسرائيل. ومع ذلك، فما يبدو جديدًا في هذا الخصوص يكمن في «نقطة التحول الدينية» (Turner, 2011)، حيث بات التعليم بوصفه حيزًا عامًا في إسرائيل يتسم وبقدر متزايد بسمة راديكالية ويكتسي «طابعًا دينيًا». فما لدينا هنا هو عملية تنطوي على الكثير من المخاطر، حيث يوضع التعليم في إسرائيل في خدمة الأيديولوجيا والثيولوجيا السياسية التي يؤمن بها المستوطنون الإسرائيليون المتشددون. فحسبما تراه إيفا إيلوز (Illouz, 2014). يشبه المستوطنون الإسرائيليون في العديد من الجوانب المُلّاك المناصرين للعبودية في الجنوب الأميركي في القرن التاسع عشر. وفي رأي إيلوز، يظهر هذا الأمر على نحو خاص في الطريقة التي يعتمدها هؤلاء المستوطنون في إيجاد الأسباب التي تسوغ تفوقهم بإضفاء هالة القداسة على الأرض وعلى أنفسهم من خلال الروايات التوراتية، والتي ينظرون فيها إلى أنفسهم، مثلهم في ذلك مثل الملاك المناصرين للعبودية، كما لو كانوا ينفذون إرادة الرب. وفي نهاية المطاف، يعكس تعزيز الوشائج الدينية في نظام التعليم اليهودي القومي إيمانًا ثيوقراطيًا يرى أن إسرائيل دولة يهودية. وهذا الإيمان، أو الرؤية إن شئت، يتعارض مع الرؤية القومية الإثنية التي تنظر إلى إسرائيل باعتبارها دولة «يهودية وديموقراطية»، حتى أنه يلغيها ويحل محلها. فبفعل عملية الديننة هذه، يكتسي النظام التعليمي ثيولوجيا سياسية خلاصية (Hotam, 2013) تملك القوة التي تتيح لها تفعيل الدوغماتية الحماسية والنزعة العدوانية والعنصرية الكامنة في الحركة الصهيونية الاستيطانية-الاستعمارية.

إن هذا الجانب الاستيطاني-الاستعماري من جوانب الحركة الصهيونية هو نفسه ما يجعل من إسرائيل «مشروعًا غير مكتمل» على الدوام، وذلك على غرار الطريقة التي اعتمدتها أيديولوجيا نظام الأبارتهايد في النظر إلى رسالتها باعتبارها رسالة متواصلة، ومشروعًا قيد التنفيذ وحركة تعنى بـ«نشر الحضارة» و«التحديث» وتنفيذ إرادة الله. وفي الحالة الإسرائيلية، يجري الإبقاء على التقسيم بين «نحن» اليهود المتفوقين و«هم»

الفلسطينيين الدونيين من خلال ترويج رؤية دينية كبرى تتكفل حركة المستوطنين اليهود بنشرها على الدوام. وتشرعن هذه الرؤية التفوق الإثني والديني لليهود على غيرهم، وتسوغ مصادرة الأراضي على أساس الافتراض القاضي بأن الرب قطع الوعد بإعطائها للشعب اليهودي. ومن وجهة نظر إيلوز (Illouz, 2014)، تجمع هذه الرؤية في جوهرها «... الماضي والمستقبل، ومسألة السيادة القومية وغايتها، وتؤطر الماضي والمستقبل معًا على نحو جماعي ساحر وأخاذ ('لقد اختارنا الرب'؛ 'لقد أعطانا الرب هذه الأرض'؛ 'سوف نستعيد الأرض ونحضر المسيح')» (الفقرة ١٥).

وبناءً على الملاحظة التي يقول فيها محمود ممداني (Mamdani, 2015) إن «الدراسات الاستيطانية-الاستعمارية تضع حالات المستوطنين في أفريقيا وأميركا على قطبين متناقضين: ففي أفريقيا، تعرض الاستعمار الاستيطاني للهزيمة، أما في أميركا فيُنظر إليه على أنه أحرز الانتصار (ورد في Rouhana, 2015, p. 1). كما يفترض روحانا بأن الحالة الإسرائيلية تشكل مشروعًا متواصلًا ما تزال محصلته غير محددة. ولم يتمخض هذا الوضع «المفتوح» عن الواقع الذي يشهد بأن الفلسطينيين لم يمنحوا الشرعية للدولة اليهودية وواصلوا مقاومتها فحسب، بل بسبب العنصر المسيحاني الذي يدخل في تركيبة أيديولوجيا الحركة الصهيونية.

المرجع

- Abu-Asba, K. (2007). *Arab Education in Israel: Dilemmas of a National Minority*, Jerusalem: Florscheim Institute. (Hebrew)
- Agbaria, A. K., (in press). The New Face of Control: Arab Education under Neoliberal Policy. In N. Rouhana (ed.), *Israel and the Palestinian citizens: the dynamic of ethnic privileges in a Jewish state*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Agbaria, A. (2012). Teaching Islam in Israel: On the absence of unifying goals and a collective community. In H. Alexander, & A. Agbaria (Eds.), *Character and Citizenship: Religious Schooling in Liberal Democracies* (pp. 181-98). New York: Routledge Press.
- Agbaria, A. K. (2016). The 'right' education in Israel: Segregation, religious ethnonationalism, and depoliticized professionalism. *Critical Studies in Education,* 1–17. DOI: 10.1080/17508487.2016.1185642
- Agbaria, A. & Mahajana, A. (2009). Arab education in Israel between achievement and recognition. *Alpaim,* 34, 111–129. (Hebrew)
- Agbaria, A. K., Mustafa, M. & Jabareen, Y. T. (2014). 'In your face' democracy: Education for belonging and its challenges in Israel. *British Educational Research Journal,* 41(1), 143-175.
- Al-Haj, M. (1995). *Education, Empowerment and Control: The Case of the Arabs in Israel*. Albany: State University of New York Press.
- Ashcroft, B., Griffiths, G., & Tiffin, H. (2013). *Post-colonial studies: The key concepts*. London: Routledge.
- Barak, M. (2014). *Political education in Israel*. Jerusalem: Molad: The Center for the Renewal of Israeli Democracy.(in Hebrew).
- Bauman, Z. (2000). *Modernity and the Holocaust*. Cornell University Press.
- Ben-Simhon, C. (2014). The holy war being waged within the Israeli army, *Haaretz* (8 November 2014). Retrieved from: http://www.haaretz.com/news/diplomacy-defense/.premium-1.625020 (Accessed 25 March 2015) (Hebrew).
- Chisholm, L. (2012). Apartheid in post-apartheid South Africa. *Storia Delle Donne,* 8(1), 81-103.
- Christie, P. (1985). *The right to learn: The struggle for education in South Africa*. Johannesburg: Ravan Pr of South Africa.
- Dror, Y. (2008). *National Education through Mutually Supportive Devices: The Zionist Story.* Jerusalem: Magnes. (Hebrew).

- Enslin, P. (1990). Science and doctrine: Theoretical discourse in African teacher education. In M. Nkomo (ed.), *Pedagogy of Domination* (pp. 77–92), Trenton, NJ: Africa World Press, Inc.
- Ettinger, Y. (2013). Ex-IDF chief rabbi takes over Israel's new Jewish Identity Administration. *Harretz* (25 March 2015). Retrieved from: http://www.haaretz.com/news/national/ex-idf-chief-rabbi-takes-over-israel-s-new-jewish-identity-administration.premium-1.525055 (Accessed on 21 May 2013) (Hebrew).
- Fredrickson, G. M. (2009). *Racism: A Short History.* Princeton University Press.
- Gaiger, Y. (2010). *Position Paper Concerning Civics Education. Jerusalem: The Center for Zionist Strategy,* Retrieved from: http://www.izsvideo.org/videos/full/CivicPaper.pdf (Accessed on 25 March 2015) (Hebrew).
- Gal, R. (Editor) (2013). *Beyn Hakippa Lekumta: Dat, Politika Vetzava Beyisrael* ("Between the Yarmulke and the Beret"). Tel-Aviv: Modan Publishing House. (Hebrew).
- Goldberg, D.T. (2008). Racial Palestinization. In R. Lentin (Ed.), *Thinking Palestine* (pp. 25-45). London: Zed Books.
- Gordon, N. (2012). The geography and political context of human rights education: Israel as a case study, *Journal of Human Rights,* 11(3), 384-404.
- Gross, Z. (2011). "Israel: State Religious Education in Israel," in: Helena Miller, Lisa D. Grant, and Alex Pomson (eds.), *International Handbook of Jewish Education,* (pp. 1219-1233), Dordrecht: Springer.
- Haklai, O. (2011). *Palestinian Ethnonationalism in Israel*. University of Pennsylvania Press.
- Herman, T., Heller, E., Atmor, N. & Lebel, Y. (2013). *The Israeli Democracy Index*. Jerusalem, The Israel Democracy Institute. (Hebrew).
- Hermann, T., Be›ery, B., Heller, E., Cohen, C., Lebel, Y., Mozes, H. & Neuman, K. (2014). *The National-Religious Sector in Israel 2014*. Jerusalem: The Israel Democracy Institute. Retrieved from: http://www.idi.org.il/media/3829442/the_national_religious_sector_book.pdf (Accessed on 25 March 2015) (Hebrew).
- Hotam, Y. (2013). *Modern Gnosis and Zionism: The Crisis of Culture, Life Philosophy and Jewish National Thought*. London: Routledge.
- Ichilov, O., Salomon, G. & Inbar, D. (2005). Citizenship Education in Israel –A Jewish-Democratic State. In R. Cohen-Almagor (Ed.), *Israeli Institutions at the Crossroads* (pp. 29-50). London & New York: Routledge.
- Idan, Y. (2013). Scenes from School Life. *Hed Hachinuch,* 77,7, 46-104 (Hebrew).

- Illouz, E. (2014). 47 years a slave: A new perspective on the occupation. *Haaretz* (7 February 2014). Retrieved from: http://www.haaretz.com/news/features/.premium-1.572880 (Accessed on 28 March 2014) (Hebrew).
- Jabareen, Y. & Agbaria, A. (2014). The Autonomy of the Arab Education System: Challenges and Possibilities, *Gilui Daat*, 5, 13-40. (Hebrew).
- Jamal, A. (2007). Strategies of minority struggle for equality in ethnic states: Arab politics in Israel, *Citizenship Studies*, 11(3), 263–282.
- Jamal, A. (2008). *The counter-hegemonic role of civil society: Palestinian–Arab NGOs in Israel*. *Citizenship Studies*, 12(3), 283-306.
- Kallaway, P. (Ed.). (2002). The History of Education under Apartheid, 1948-1994: The Doors of Learning and Culture shall be Opened. New York: Peter Lang.
- Kashti, O. (2010). Education Ministry Revising Textbook for Being Too Critical of Israel, Haaretz (29 August 2010). Retrieved from: http://www.haaretz.com/print-edition/news/education-ministry-revising-textbook-for-being-too-critical-of-israel-1.310751 (Accessed on 30 March 2015) (Hebrew).
- Kashti, O. (2013a). Rewriting history (again): What stance on Arabs will Israel›s new education minister take? *Haaretz* (25 March 2013). Retrieved from: http://www.haaretz.com/weekend/rewriting-history-again-what-stance-on-arabs-will-israel-s-new-education-minister-take.premium-1.525812 (Accessed on 30 March 2015) (Hebrew).
- Kashti, O. (2013b). Israel›s new Jewish identity initiative based on fascist values, consultant warns. *Haaretz* (10 July 2013). Retrieved from: http://www.haaretz.com/news/national/.premium-1.534791 (Accessed on 31 March 2015) (Hebrew).
- Kashti, O. (2014a). Blame Israel›s schools for the racism. Haaretz (20 August 2014). Retrieved from: http://www.haaretz.com/opinion/.premium-1.611395 (Accessed on 31 March 2015) (Hebrew).
- Kashti, O. (2014b). Israeli teenagers: Racist and proud of it. *Haaretz* (23 August 2014). Retrieved from: http://www.haaretz.com/news/features/.premium-1.611822 (Accessed on 31 March 2015) (Hebrew).
- Kashti, O. (2014c). Education Ministry plans teaching children to be ‹Jewish fighters'. *Haaretz* (22 August 2014). Retrieved from: http://www.haaretz.com/news/national/1.611919 (Accessed on 31 March 2015) (Hebrew).
- Kashti, O. (2014d). Bringing secular Israelis closer to the Bible. *Haaretz* (13 August 2014). Retrieved from: http://www.haaretz.com/news/national/.premium-1.610226 (Accessed on 31 March 2015) (Hebrew).

- Kashti, O. (2014e). Israel›s Education Ministry working overtime to stress ‹Jewish identity›. *Haaretz* (25 October 2014). Retrieved from: http://www.haaretz.com/news/national/.premium-1.622614 (Accessed on 31 March 2015) (Hebrew).
- Kashti, O. (2015a). Israel bans novel on Arab-Jewish romance from schools for "threatening Jewish identity." *Hararetz* (31 December, 2015). Retrieved from: www.haaretz.com/isra- el-news/.premium-1.694620 (Accessed on 31 March 2015).
- Kashti, O. (2015b). Jewish and Democratic – Yet ten times more the funding for the Jewish. *Harretz* (17 January 2015). Retrieved from: http://www.haaretz.co.il/news/education/.premium-1.2540775 (Accessed on 31 March 2015).
- Kashti, O. (2015c). Religious public schools teach children to "long for the third temple." *Hararetz* (1 November, 2015). Retrieved from: www.haaretz.com/israel-news/.premi- um-1.683333. (Accessed on 31 March 2015).
- Kashti, O. & Skop, Y. (2014). There›s a new subject on the curriculum: Pluralistic Jewish-Israeli culture. *Haaretz* (13 November 2014). Retrieved from: http://www.haaretz.com/news/national/.premium-1.625962# (Accessed on 30 March 2015) (Hebrew).
- Karayanni, M. M. (2012). Two concepts of group rights for the Palestinian-Arab minority under Israel›s constitutional definition as a "*Jewish and democratic" state*. *International journal of constitutional law,* 10(2), 304-339.
- Lebel, U. (2007). *The Road to the Pantheon: Etzel, Lehi, and the Borders of Israeli National Memory*. Jerusalem: Magnes Press. (Hebrew).
- Lentin, R. (Ed.). (2008). *Thinking Palestine*. Zed Books.
- Lloyd, D., & Pulido, L. (2010). In the long shadow of the settler: on Israeli and US colonialisms. *American Quarterly,* 62(4), 795-809.
- Le Grange, L. (2008). The didactics tradition in South Africa: A reply to Richard Krüger. *Journal of Curriculum Studies,* 40(3), 399-407.
- Maoz, A. (2007). Religious Education in Israel. *University of Detroit Mercy Law Review,* 83(5), 679-728.
- Manzer, R. (2003). *Educational regimes and Anglo-American democracy*. Toronto: University of Toronto Press.
- Mari, S. (1978). *Arab Education in Israel*. *Syracuse,* NY: Syracuse University Press.
- Marshall, M. (1995). Rethinking the Palestine question: the apartheid paradigm. *Journal of Palestine studies,* 25(1), 15-22.
- Mamdani, M. (2015). Settler colonialism: Then and now. *Critical Inquiry,* 41(3), 596-614.

- Ministry of Education (2000). *To be Citizens in Israel: A Jewish and Democratic State*. Jerusalem: Ministry of Education. (Hebrew).
- Ministry of Education. (2003). *100 Concepts of Heritage, Zionism, and Democracy*. Jerusalem, Ministry of Education. Retrieved from: http://www.education.gov.il/moe/klali/mea_musagim.htm (Accessed on 30 March 2015) (Hebrew).
- Ministry of Education (2009). *The Government of Israel Believes in Education*. Jerusalem: Ministry of Education. Retrieved from: http://meyda.education.gov.il/files/Owl/Hebrew/SarHachinuch/Education_presentation_final_opt.pdf. (Accessed on 30 March 2015) (Hebrew).
- Misgav, U. (2014). Israeli education minister›s creed: God, the Holocaust, and the military. *Haaretz* (6 February 2014). Retrieved from http://www.haaretz.com/opinion/.premium-1.572715 (Accessed on 30 March 2015) (Hebrew).
- Msila, V. (2007). From Apartheid education to the Revised National Curriculum Statement: Pedagogy for identity formation and nation building in South Africa. *Nordic Journal of African Studies,* 16(2), 146-160.
- Mustafa, M. & Ghanem, A. A. (2010). The Empowering of the Israeli Extreme Right in the 18th Knesset Elections. *Mediterranean Politics,* 15(1), 25-44.
- Nel, E. & Binns, T. (1999). Changing the geography of apartheid education in South Africa. *Geography,* 48(2), 119-128.
- Nesher, T. (2012). Israel Education Ministry fires civics studies coordinator attacked by right, *Haaretz* (6 August 2012). Retrieved from: http://www.haaretz.com/print-edition/news/israel-education-ministry-fires-civics-studies-coordinator-attacked-by-right-1.456182 (Accessed on 30 March 2015) (Hebrew).
- Ohana, D. (2009). *Political Theologies in the Holy Land: Israeli Messianism and its Critics*. London: Routledge.
- Orlev, Z. (2010). *Protocol 105 of the Knesset Education, Culture and Sport Committee* (25 November 2009). Retrieved from: http://www.knesset.gov.il/protocols/data/html/chinuch/2009-11-25.html; http://www.ynet.co.il/articles/0,7340,L-3810520,00.html (Accessed on 30 March 2015) (Hebrew).
- Pedatzur, A. & Perliger, A. (2004). The Inherent Paradox of Civic Education in Israel. *Migamot,* 43(1), 64-83. (Hebrew).
- Peled-Elhanan, N. (2012). Palestine in Israeli School Books: Ideology and Propaganda in Education, London, Tauris Academic Studies.
- Pinson, H. (2007a). At the boundaries of citizenship: Palestinian Israeli citizens and the civic education curriculum. *Oxford Review of Education*, 33(3), 331-348.

- Pinson, H. (2007b). Inclusive curriculum? Challenges to the role of civic education in a Jewish and democratic state, *Curriculum Inquiry,* 37(4), 351-382.
- Pinson, H. (2014). *From a Jewish and Democratic State to a Jewish State Period*. Nazareth, Dirassat, the Arab Center for Law and Policy. Retrieved from: http://www.dirasat-aclp.org/arabic/files/Pinson_Report_Dirasat_ACRI_Oct2013.pdf (Accessed on 30 March 2015) (Hebrew).
- Pinson, H. & Agbaria, A. K. (2015). Neo-Liberalism and Practices of Selection in Arab Education in Israel: Between Control and Empowerment. *Diaspora, Indigenous, and Minority Education,* 9(1), 54-80.
- Price, R. & Rosberg, C. G. (1980). *The Apartheid Regime*. Berkeley: University of California Press.
- Ram, U. (2000). National, ethnic or civic? Contesting paradigms of memory, identity and culture in Israel. *Studies in Philosophy and Education,* 19(5-6), 405-422.
- Rouhana, N. (2015). Homeland Nationalism and Guarding Dignity in a Settler Colonial Context: The Palestinian Citizens of Israel Reclaim Their Homeland. *Borderlands,* 14(1), 1-37.
- Rouhana, N. N. & Sultany, N. (2003). Redrawing the boundaries of citizenship: Israel›s new hegemony. *Journal of Palestine Studies,* 33(1), 5-22.
- Saragossi, S. (2013). Between opposing pulling forces: The state religious education between Halachik law and democracy. In D. Avnon (Ed.), *Civic Education in Israel* (pp. 202–235). Tel Aviv: Am Oved. (Hebrew).
- Shafir, G. & Peled, Y. (2002). *Being Israeli: The Dynamics of Multiple Citizenship*. (Vol. 16). Cambridge University Press.
- Shtull-Trauring, A. (2013). Professor Asher Cohen to head civics panel at Education Ministry, *Harretz* (13 June 2013). Retrieved from: http://www.haaretz.com/print-edition/news/professor-asher-cohen-to-head-civics-panel-at-education-ministry-1.367342. (Accessed on 30 March 2015) (Hebrew).
- Skop, Y. (2014a). Plan to hire more Arab teachers falls far short. *Haaretz* (11 September 2014). Retrieved from: http://www.haaretz.com/news/national/.premium-1.615219 (Accessed on 30 March 2015) (Hebrew).
- Skop, Y. (2014b). Israel keeps Arab teachers out of Orthodox religious schools. *Haaretz* (28 January 2014). Retrieved from: http://www.haaretz.com/news/national/.premium-1.570953 (Accessed on 30 March 2015) (Hebrew).
- Shohat, E. (2003). Rupture and return: Zionist discourse and the study of Arab Jews. *Social Text*, 21(2), 49-74.

- Svirsky, S. & Dagan-Bozaglo, N. (2009). *Separation, Inequality and Faltering Leadership,* Tel-Aviv: Adva Center. Retrieved from: http://www.adva.org/uploaded/education%20English%202009.pdf (Accessed on 26 March 2015).
- TALI (2015). Retrieved from http://www.tali.org.il (Accessed on 26 March 2015) (Hebrew).
- Tessler, R. (2005). Civic education in a non-civic society: National trend or sectarian game? *Politika* (Politics), 14, 25-50. (Hebrew).
- Thobejane,T. D. (2013). History of Apartheid Education and the Problems of Reconstruction in South Africa. *Sociology Study,* 3(1), 1-12.
- Travis, H. (2013). Ethnonationalism, Genocide, and the United Nations: Exploring the Causes of Mass *Killing Since* 1945. Routledge.
- Turner, B. S. (2011). *Religion and Modern Society: Citizenship, Secularisation and the State*. Cambridge University Press.
- Van Dijk, T. A. (1993). Principals of Critical Discourse Analysis. *Discourse and Society,* 6 (2), 243-289.
- Veracini, L. (2006). *Israel and Settler Society*. London: Pluto Press.
- Yaron, I. & Harpaz, Y. (2015). *Snapshots from the Life of a Secondary School*. Poalim Library and Mofet Institute (Hebrew).
- Yiftachel, O. (2006). *Ethnocracy: Land and Identity Politics in Israel/Palestine*. Philadelphia: University of Pennsylvania Press.
- Yonah, Y. & Shenhav, Y. (2005). *What is Multiculturalism? On the Politics of Identity in Israel*. Tel-Aviv: Babel. (Hebrew).
- Zureik, E. (1979). *The Palestinians in Israel: A Study in Internal Colonialism*. London: Routledge and Kegan Paul.